

日本語学習者の自己評価から見える自律学習能力

Autonomous Learning Ability Shown through Self-Assessment of Japanese Language Learner

上原 翔子

Uehara Shoko

<要旨>

The main purpose of this paper is to analyze learners' self-assessment to improve their Japanese language ability (their Japanese proficiency level).

In 2015, the author conducted Japanese conversation classes at the University of Sydney to raise learner's motivation for language learning. In this paper, the author analyzes the resultant self-evaluation data collected from learners of Japanese.

As a result, it was found that learners with high Japanese language ability evaluated themselves accurately while learners with low ability evaluated themselves inaccurately.

Keywords: self-assessment / autonomous learning ability / motivation for learning

1. はじめに

2015年、オーストラリア・シドニー大学における全8回の日本語会話授業と自己評価アンケートを分析した結果、モチベーション強化という視点に絞って、焦点を更に狭めたことで、そこからモチベーション強化に必要な不可欠な要素と要因だけではなく、日本語運用能力の高い学習者は自己評価を正確に行い、運用能力が不十分な学習者は自己評価を正確に行っていないという発見があった。また、初回の自己評価後、全8回の会話授業を通して、自己能力を正しく評価できるよう変化した学習者は、モチベーションが高まっただけではなく、運用能力についても高まった。

そこで、帰国後、日本の高等学校で英語を、本学で日本語を学ぶ学習者を観察していると、この新たな発見である“能力不足の人は能力不足に気づかない”という傾向が強く見られるのだ。正しく自己を評価することができるようになれば、自分自身の学習に何が不足しているのかに気づき、運用能力にも良い影響を与えるのではないだろうか。

そこで、自己を正しく評価できるような指導とは何なのか、自己の能力を正しく評価できるようになると学習者にどのような変化が起こるのか研究する

ことにした。

2. 先行研究

2. 1 自己評価

日本語能力を自己評価する際、その判断基準として近年よく用いられているのが JF 日本語教育スタンダード（以下 JF スタンダード）である。JF スタンダードは、日本語の指導方法、学習方法、学習成果の評価の方法を考えるためのツールである。JF スタンダードを使用することにより、日本語で“何がどれだけできるか”という熟達度を知ることができるだけでなく、コースデザイン、教材開発、試験作成などにも活用できる。JF スタンダードの開発にあたっては、言語によるコミュニケーションを、言語能力と言語活動の関係で捉え、以下のように一本の木、図1「JF スタンダードの木」で表現されている。

JF スタンダードは、ヨーロッパの言語教育の基盤である CEFR: Common European Framework of Reference for Languages の考え方を基礎として作成された。ここで、外国語教育のアセスメントの一つである CEFR について見ていく。CEFR は、欧州評議会が作成したヨーロッパ言語共通参照枠のこと

* 本学非常勤講師

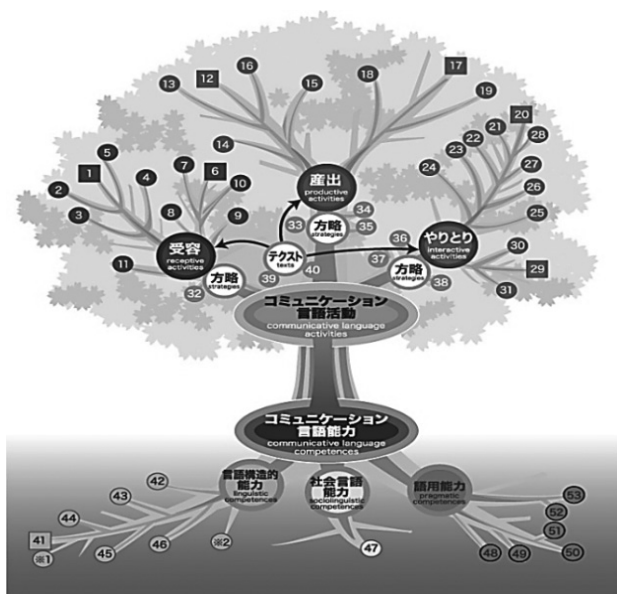


図1 「スタンダードの木」
(JF 日本語教育スタンダード概要 HP より)

で、グローバル化時代の欧州統合を根本的目標に、ヨーロッパ市民にとって益のある言語教育政策として、2001年に作成された。CEFR について真嶋(2010)は、言語教育・学習・評価を考えるための唯一無二の道具ではないかもしれないが、現在利用可能でもっとも広範囲に採用されているツールであ

り、誰にでもアクセス可能な透明性を保つ姿勢で、進化していると述べている。しかし、その一方で、言語学習という複雑なものを包括的に提示しようとしたために全体として分かりにくい印象を与えるという批判もあると問題点についても述べている。(真嶋潤子2010 Pp.20-40参照)

CEFR は2001年に発表されて以降、ヨーロッパのみならず世界で広く着目され、各言語で実際に利用されるようになった。JF スタンダードも、CEFR の考え方に基づいて開発され、これを用いることにより、日本語の熟達度を CEFR に準じて知ることができる。この熟達度を示すものが“Can-do”である。つまり、“Can-do”とは、“日本語を使って何ができるか”という課題遂行能力をレベルの指標にし、この課題遂行能力を“～できる”という文で記述したものである。JF スタンダードには、汎用性が高く抽象的な記述である CEFR Can-do と、日本語の使用場面を想定し、具体的な言語活動を例示し、日本語の熟達度を“～できる”という形式で示した JF Can-do がある。JF Can-do には6つのレベル (A1、A2、B1、B2、C1、C2) がある。(JF 日本語教育スタンダード概要 HP 参照)

本研究で作成した自己評価アンケートの Can-do

「Can-do」とは

「Can-do」とは、日本語の熟達度を「～できる」という形式で示した文です。

「Can-do」には、6つのレベル(A1、A2、B1、B2、C1、C2)があります。例えば、図2は、「講演やプレゼンテーションをする」という言語活動がレベルによってどう変わっていくのかを「Can-do」で示したものです。(注)

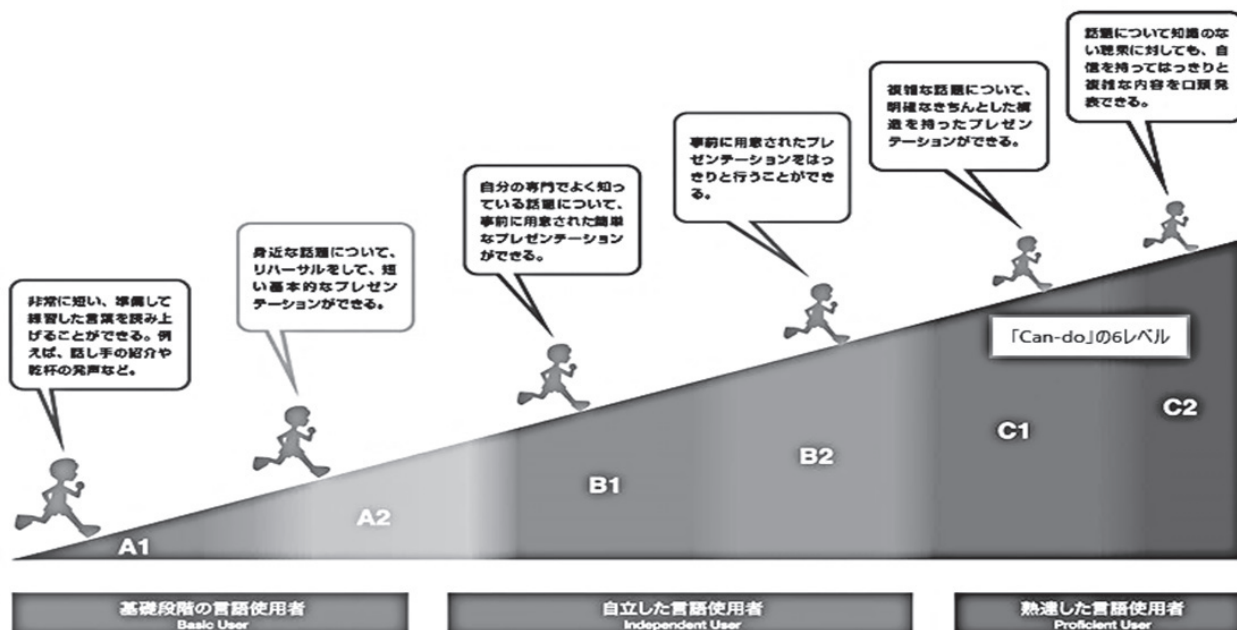


図2 「Can do の6レベル」(JF 日本語教育スタンダード概要 HP より)

STRONGLY APPROVE	APPROVE	UNDECIDED	DISAPPROVE	STRONGLY DISAPPROVE
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

図3 「リッカート尺度1」(Likert, R. 1932 Pp.44-53を参考に作成)

①	②	③	④	⑤
Strongly Agree	Agree	Neither	Disagree	Strongly Disagree

Figure 1. Sample scale used in Likert scale questions

図4 「リッカート尺度2」(Dane Bertram 2008 p. 1 より)

の項目については、国際交流基金等の機関や文献を参考に選定した。Can-do による自己評価の回答尺度は、リッカート尺度 (Likert scale) を取り入れ、5段階で行った。リッカート尺度とは、アンケート等で使用される心理検査的・回答尺度の一種で、広く使用されている。リッカート尺度では、文を提示し、それに対して回答するという形式で、回答者はその文について何らかの客観的/主観的評価の度合いを答える。(Likert, R. 1932参照)

次の図3はLikert (1932) から5段階の評価を図として筆者が作成したもので、図4はDane Bertram (2008) がLikert scale についてまとめ、その際に図にしたものである。

このような評定尺度法は、質問紙の方法において頻繁に用いられており、Likert 法だけでなく、SD法 (Semantic Differential 法) や、順位法、多岐選択法等がある。(小塩・西口2009 Pp.47-52参照)

このリッカート尺度を日本語教育に関する質問に当てはめて説明すると、例えば、「日本語はアニメから学ぶべきである」という項目に対して、1. 強く反対 2. 反対 3. どちらともいえない 4. 賛成 5. 強く賛成、という選択肢を与え回答を求めるようなものである。しかし、今回は日本語の学習者が自分自身の能力を調査するために用いる。そのため、今回の能力尺度として、できない・あまりできない・何とかできる・できる・よくできる、という5段階とした。

本研究での日本語能力自己評価は、以上の Can-do 項目より質問項目を選定し、リッカート尺度を用いて5段階評価とし、アンケートを実施した。

2.2 自律学習能力

外国語を学習する際、授業の時間のみ学習を行い、目標言語を習得していくことは不可能と言えよう。これは、言語学習のみに当てはまる話ではないと思うが、特に言語学習は目標言語を日常の中で使用していくことが重要である。特に目標言語が日常的に使用されない国や地域で学習を行う場合は、自律学習は欠かすことのできない要素である。

この自律した学習を行う上で、最も重要な学習ストラテジーは、メタ認知であろう。

2.2.1 メタ認知ストラテジー Metacognitive Strategies

他者との関わりを中心とするコミュニケーション活動、特に使用する言語が母語でない場合においては、特にメタ認知を働かせることが必要だろう。近年、メタ認知についての研究が盛んに検討されている。メタ認知は“認知についての認知”と言われており、学習活動における学習者の心的な面を解明するための重要な概念である。

メタ認知とは、自分の行動・考え方・性格などを別の立場から見て認識することをいい、1970年代に広まった概念である。初めて明確に「メタ認知 (metacognition)」という語を用いたのは John H. Flavell (1976) である。学習場面において学習課題にアプローチする方法の計画やモニタリングした認知活動に関する理解、課題遂行状況の評価、課題遂行に関する動機づけなどがメタ認知的な特徴をもつスキルである。メタ認知は学習の成功を左右するため、教育の場においては学習者と教師の両者がメタ認知能力を身につけることが重要であると考えられる。

三宮（2009）は、メタ認知の分類として、メタ認知的知識とメタ認知的経験の代わりにメタ認知的活動という語を用いて分類している。そして、メタ認知的活動はメタ認知的知識に基づいて行われ、メタ認知的活動を構成するメタ認知的モニタリングとメタ認知的コントロールは循環的に働くと考えている。（三宮真智子 2009 Pp.7-11 参照）

次に、外国語教育に関連するメタ認知とは、どのようなものかについて確認したい。

中井（2011）は、日本語学習者の会話運用能力を育成するためには、単なる運用能力を繰り返すだけでなく、自ら振り返り、自己調整していくメタ認知力の育成も重要であると述べている。そこで中井は、メタ認知力と会話運用能力を育成するための教育実践として、映像を活用した会話分析活動と運用活動を行い、その2つの活動と学習者の自己分析活動について分析し、メタ認知の育成を教室活動で行う意義と映像を活用する利点について考察している。結論としては、授業の中で会話分析と自己分析を行うことで、当事者としてではなく分析者の立場でメタ認知を活性化させて分析することが可能となり、授業活動外で自身の運用の参考にしていきやすくなると考えられるという。さらに授業で各学習者の分析を共有することで多角的な視点を学び合うことができると述べている。（中井陽子 2011 Pp.67-72 参照）

また、適応的なメタ認知能力を育成する学習活動のあり方について、谷口（2010）はメタ認知の変容を促す意味の生成や共有という活動を学習者に経験させる観点から、日常的なコミュニケーションを授業の中に再現することの必要性を述べている。（谷口直隆 2010 Pp.19-26 参照）

花田（2016）は、自身の大学の学部初年度において、学部留学生のための日本語学習の時間の少なさを感じ、学部生活で十分な成果を上げるための日本語能力を身につけるには、自主的な学習が必要であると考えた。

そこで、学部初年度の日本語クラスを対象に、メタ認知を活性化する活動を取り入れた。メタ認知の活性化を目指して、目標設定、自己モニタリング、自己評価の3つの視点を意識し、次の10の活動を行った。

（1）自己評価（2）学習目標設定（3）4技能の志向調査と結果（4）スピーチの相互評価（5）振り返り、Can do リスト（6）ポスター発表、

相互評価（7）ポートフォリオ作成（8）学生への個別インタビュー（9）学習ストラテジーアンケート（10）前期の授業活動評価アンケート

（1）から（7）は学習者への働きかけ、取り組みで、（8）から（10）は学習者意識の確認のための活動である。そして、これらの活動の結果から次のような傾向が示されたと述べている。

- （1）教師による評価は学習者の気づきを促し、具体的な目標設定につながる
- （2）自己評価や自己モニタリングは具体的な目標設定につながる
- （3）ポートフォリオは学習者の注意集中化や自己効力感などを反映する
- （4）目標設定ができた後に学習方法の提示を行うと行動に結びつきやすい
- （5）モニタリングが不足しているとき、学習方法などの情報提供が必要である
- （6）目標までの距離が長いと感じる場合、目標を達成可能なものにすることや周囲からの支援や励ましが求められる

最後に、花田（ibid.）は、今回の取り組みが短期間であることや、学生へのインタビュー回数が少ないなど、学習者の意識の抽出は十分とは言えないと、自身の課題についても述べている。しかし、授業のなかでこういった活動を取り入れることで、学習者に目標設定や、自己モニタリング、自己評価をさせることは、外国語学習に非常に有意義であることがわかる。（花田敦子2016 Pp.197-203 参照）

言語学習を効率的に進めるために学習者自らがとるストラテジーのことをメタ認知ストラテジーといい、学習を促進するために、自分の学習目的を明確にし、その実現のために学習計画を立て、実行し評価するなどの方策をとる。

メタ認知ストラテジーは、コミュニケーション能力の習得過程で、学習者が自らの認識力を調整し、自らの進歩を計り、その上で学習計画を立て、正しく評価することを助けるのである。そのため、自律学習能力を高める上でも、とても重要な学習ストラテジーの1つである。

ここで最後に、メタ認知ストラテジーの効果について調査した実践研究を紹介しておく。

法貴（2003）は、学習スタイルの違いをもつクラスの中である統合活動を通して、学習者同士や教師

からのアドバイスを受ける事により、どのような内省活動を行い、意識化するのか分析を試みている。研究方法は、来日して3ヶ月程度である中級クラスの9名を対象に、2～3人で留学生の生活について紹介するラジオ番組を作るという想定で、台本作成・発表・内省活動を行っている。結果としては、今回のプロジェクトを通して、学習者は様々な観点からモニターを行っており、メタ認知ストラテジー、言語タスク、情意的要素などに意識化が見られた。しかし学習者によって差があり、不成功に終わった学習者もいる。また法貴 (ibid.) は、メタ認知ストラテジーを促進するには一度のみの活動ではなく、長期的に取り組むべきであるため課題も残るとしている。(法貴寿子 2003 Pp.68-82 参照)

富阪 (2007) は、学習者自身が自己の日本語上達の軌跡をどのように把握しているのかを知り、教室以外で得られる学習の機会がどのように有効利用されているかを探るため、甲南大学日本語プログラムに参加する2004年度及び2005年度の留学生約70名に、日本語上達に関する自己評価調査を実施している。調査方法は、留学開始約1ヶ月後と留学終了約1ヶ月前に留学生1人につき約30分の面接調査を行っている。面接の内容は、最初の面接では「日本語クラス適応の有無」と「ホームステイ先での言語使用」について、最後の面接では「日本語能力向上に関する自己評価」と「能力向上を促した要因分析」である。全体の調査結果としては、学習を成功に導く者はメタ認知ストラテジーをうまく活用しており、富阪 (ibid.) は、学習を成功に導くストラテジーには様々なものが挙げられるが、最も中核に位置するものはメタ認知ストラテジーであろうと述べている。また富阪 (ibid.) は、第二言語習得の授業において前期はコミュニケーションが可能となる会話力の養成に焦点を当てるべきだが、後期は読み書きの授業といったより挑戦的なレベルの学習を目指すべきではないかと仮説を立てている。そして、今回のような面接調査を行うことは、学習者にとって留学の全期間にわたる学習過程を振り返って内省する機会になると、調査の利点も述べている。(富阪容子 2007 Pp.139-149 参照)

このように、言語学習においてはメタ認知ストラテジーが非常に重要な鍵を握っているといえよう。授業の中で様々な話題について、相手に伝わるように自分自身の考えを説明する場を設けることは、日本語学習への意欲を高め、言語学習としてだけでなく、

メタ認知能力の育成にも効果的だろう。

また、このメタ認知ストラテジーと大きく関わってくるのが自律学習である。外国語を学ぶ際、授業時間だけで言語を習得することは難しいだろう。これは外国語学習に限った話ではないだろうが、自ら学習内容・方法・時間を決定し、自律した学習を行うことは非常に重要である。特に海外で日本語を学ぶ学習者は、日常で目標言語と接する機会の少ない。この環境に対応するには授業以外で教師が不在であるときも、学習者自らが主体的に学習していかなければならない。また日本で学ぶ学習者でも、運用能力を向上させるには、それ相応の自律した学習が必要である。そこで、自律的学習能力の育成を目指す必要があるのだ。

2.2.2 自律学習 Autonomous Learning

まず、2015年に授業実践を行ったのはシドニー大学に通う学生であった。オーストラリアの中でも名門と呼ばれる大学に通う学生は、もともとの学習能力や自律的学習能力も高いと予測できた。その学生が実践的な会話能力を身につけるには、自律学習能力を身につけさせることよりもモチベーションを保つ、あるいはさらに高めることの方が重要であると考え、コミュニケーション言語教授法 (CLT: Communicative Language Teaching) ・タスク重視の言語教授法 (TBLT: Task - Based Language Teaching) ・協同言語学習法 (CLL: Cooperative Language Learning) を組み合わせた教授法を考案し、学習者の自律的学習をさらに促すことを目標とした。

次に、本学では、まず入学時に日本語能力調査の為、筆記と会話の試験を行い、さらに初回の授業時に自己評価アンケートを行った結果、自己を正しく評価できていない学習者が多いことが分かった。また、シドニー大学での実践授業で取り扱った内容はそのままに、今回の学習者の日本語能力に合わせて使用する日本語の難易度を下げた授業実践を行いながら学習者の自律学習能力を判断した。その結果、不十分であると判断し、まずは自己を正しく評価できるよう、自己評価のアンケート項目を意識した活動を心掛け、最終的に自律学習能力を身につけることを目標とした。

自律学習能力は、学習者オートノミー (learner autonomy) とも言われ、青木・中田 (2011:2) は、「自分の学習に関する意思決定を自分で行うための

能力である」と述べている。つまり、学習者が自分で自分の学習の理由あるいは目的と内容、方法に関して選択を行い、その選択に基づいた計画を実行し、結果を評価できる能力である。(青木直子2005, 青木直子・中田賀之2011 p.2-11参照)

また、自律的学習とは、学習者自身が学習の目的を明確にし、具体的に目標を設定して、その目標を達成するための教材や方法を選択し、実施し、評価するという学習のあり方である。

ここで自律的学習能力に関連する研究をいくつか紹介しておく。

高屋敷(2013)は教室内と教室外の言語活動の統合に向けたモジュール型教材を利用した中級日本語会話練習を行っている。モジュールとは教科書のように特定の順序に沿って学習していくタイプの教材とは異なり、学習者が既に学習し終わっている項目から一定程度独立して使えるようにした教材である。高屋敷(ibid.)は、モジュール型教材は接触場面を重視した中級会話教材、ペアワークやタスクなど意味のある教室活動、学習者のニーズに合致した柔軟で即興的な教室活動、あるいは学習者が自由に選択でき自律的な学習を助けることを可能にするような教室活動を実現するために有用であると述べている。そして、このモジュール型教材を使用したコースの終了時に行った授業評価では、「このクラスで使用したオーディオ・ビジュアル・マテリアルの選定は適切であったか」という設問に対し、5段階評価の4以上のうち75%が「適切」、17%が「大方適切」であり、ネガティブな回答は見られなかったようである。昨今、クールジャパンに代表される海外での日本ブームなどがきっかけで日本語に興味を持つ学習者が増加しているが、モジュール型教材を使用することで、学習者のニーズに応え、興味関心を高め、学習者自らが主体的に学習する自律的学習能力を高めることができるだろうと高屋敷(ibid.)は述べている。(高屋敷真人2013 Pp.131-144参照)

斎藤(1998)は、自律的学習能力養成の支援方法として、情意面の支援(psychological preparation)と方法面の支援(methodological preparation)の二本柱からなるDickinsonモデルに沿って自律化のための支援を行い、その有効性を検証している。具体的な研究方法は3ヶ月の上級コースのなかで開始時と終了時に確信と学習ストラテジーの調査を行い、その2つの調査結果に現れた変化から各学習者の自律化の程度を見ていくというものである。自律化を

支援する効果としては、教師への依存、セルフモニター、学習中の気持ちという3つの確信に焦点を絞って支援を行ったが、インタビューで学習者の学習方法などに対する不安や気持ちを話すことで、自分の心理状態を客観的に捉えることができ、学習中の気持ちに関する確信にはっきりとした自律化が見られた。学習ストラテジーでは、認知、補償ストラテジーの使用頻度が大きく増加した。(斎藤ひろみ1998 参照)

ここで、斎藤(ibid.)の研究で行った確信と学習ストラテジーの調査から、BALLI: Beliefs About Language Learning Inventoryについて簡単に触れておきたい。

まず、学習ストラテジーの定義は様々であるが、学習ストラテジーの中心的研究者の一人であるオックスフォード(1994)は、「学習をより易しく、より早く、より楽しく、より自主的に、より効果的に、そして新しい状況に素早く対処するために学習者がとる具体的な行動」と定義している。(オックスフォード 1994 p.8 = Oxford, R.L. 1990引用)

学習ストラテジー研究では、このOxford(1990)のSILL: Strategy Inventory for Language Learningと、確信(Beliefs)の研究でアンケート調査が導入され、学習ストラテジーの選択とその使用行動に関連するBALLIが代表的なものとされている。SILL: Strategy Inventory for Language Learningというのは、Oxford(ibid.)によって開発された学習ストラテジー調査のための質問紙のことである。Oxfordは、このSILLと呼ばれるアンケート調査によって、学習者のストラテジー使用頻度を調査し、学習者の言語習熟度との間に相関関係があることを明らかにしている。つまり、言語習熟度が高い学習者ほど、学習ストラテジーを多用している傾向があるのだ。BALLI: Beliefs About Language Learning Inventoryは、Horwitz(1985,1987)が開発した34項目から構成される質問紙のことである。もともとアメリカの大学でESLとして英語を学んでいる学生を対象に開発され、①外国語学習能力②外国語学習の難しさ③外国語学習の特質④学習・コミュニケーション方略⑤動機づけの5つの分野を調査対象とした質問紙である。今回、斎藤(ibid.)はこのBALLIに倣って自身で作成した30項目の5段階リカート式の質問からなる調査紙BALAI: Beliefs About Autonomous Learning Inventoryを利用して確信の調査を行ったが、これは斎藤(ibid.)に限らず、BALLIは他の研究においても応

用されている。(宮崎里司・J.V.ネウストブニー 1999 Pp.56-57, 斎藤ひろみ1998参照)

続いて片山(2012)は、日英二言語体制の国際大学である立命館アジア太平洋大学にて、留学生の自律学習支援のために開設された自習室(SALC: Self Access Learning Center)での「会話サポート」に注目し、その意義と成果についてまとめている。会話サポートを行うのは日本人学生で、会話のパートナーのみではなく、日本文化を発信するリソースとしての役割を担っている。調査の方法は、自習室での学習サポートの試みをまとめ、特に日本人学生による会話サポートに焦点を当て、サポートを利用している留学生とサポートしている日本人学生が記録したコメントシートと学生へのインタビューを行い、そこから自習室での日本人学生による会話サポートの位置づけと意義を探っている。結果をみると、今回の対象者は、日本語と英語の2か国語で生活が可能な特殊な環境にいるため、初級から上級レベルの学生まで、実生活での日本語接触場面が少ない。さらに実生活では日本語が間違っているにもかかわらずコミュニケーションは成立するので、間違いを直してもらう機会がないという理由から、このサポートは有用であるようだ。また、特に効果的にサポートを利用していたのは、自分自身を客観的に判断し目標設定を立て、サポートを継続して利用している学生や、積極的な姿勢で会話しようとする学生であった。日本人学生にも変化があり、留学生から刺激や影響を受けることで、日本人学生自身の成長につながっている様子も観察された。最後に、こういった有意義な結果の一方で、サポート体制の問題点についても述べている。今回の日本人学生は、留学生サポートの経験を積んだTAが多かったが、それでも「間違いをどこまで訂正するか」「無意識に使っている日本語への質問」「発音矯正の仕方がわからない」といった戸惑いも多く、学生だけのサポートの限界があるようだ。(片山智子2012 Pp.185-195参照)

この片山(ibid.)の自習室というのは、現在多くの大学で取り組まれている。実際に、本学でも、複数の人々が共有できる学習スペース“ラーニングコモンズ”が開設され、学生一人ひとりが目的に合わせて自由に利用することができる。また、大学における留学生の支援の一つとして、日本語チューターなども行われている。筆者も学生時代、日本語チューターとして留学生と交流してきた経験がある。日本語チューターを行うことで、日本語のどんな文法や

表現が留学生にとって難しいのか、普段何気なく使っている日本語をどう説明するかなど、日本語母語話者で日本語を教える側にとっても勉強になることが多い。しかし、やはり日本語教育専攻ではない日本人学生は、指導方法やツールといった知識がないため、母語話者であるというだけでは教えることは難しいという声も耳にしたことがある。こういった問題は改善していかなければならない。

中川(2014)は、学習者の自律学習を目指した発音指導を行っている。内容は、中級レベルの2つのクラスを対象に、会話とスピーチの練習をして運用しながら学習を進める発音コース中に、全2回、個人またはグループでドラマ、映画、ニュースの一部を取り出して文字化し、練習後発話する課題を行うというものである。そして、このような小スピーチや個人またはグループでの発表など様々な活動を取り入れたコース終了時に、振り返りレポートを課した。振り返りレポートには、最終発表の練習プロセスや、クラスメートからのコメントを読んで考えたこと、音声ポートフォリオを聞いて考えたこと、個人学習ツールであるOJAD(オンライン日本語アクセント辞書)について、その他感想などを記入する。結果としては、コースを終えて個人差はあるが学習者たちが自分の発音を分析的に捉えるようになり、自律学習に今後繋がる可能性があるようだ。(中川千恵子2014 Pp.98-99参照)

ここまで、自律学習能力、学習者オートノミーとは何か、高めるにはどうすれば良いのかなどについて見てきたが、この自律的学習能力、学習者オートノミーは厳密に定義されていないため、研究者によって解釈も異なることがあり、それによっていくつか誤解を生むことがある。青木・中田(2011)を参考に、いくつか例を挙げると、まず“一人で学習するもの”という誤解である。学習者オートノミーによる学習と独習は、全く異なるものである。また、“教師が全くコントロールしないもの”というイメージを持たれることもある。もちろん、最終的に学習者が教師なしで学習できるようにすることが目標ではあるが、それまでは教師の様々な支援が必要である。さらに、学習者オートノミーは教授法ではない。つまり、一定の方法に従って教えれば育つものでもないし、従わなければ育たないものでもない。一人一人の学習者に適した働きかけも必要になってくる。一番多い誤解は、“学習者オートノミーは優秀な学生だけがもっている”というものではないだろうか。

優秀な人はもともと優秀な能力を持っている、私も高校生頃はそう思っていた。しかし、学習者オートノミーは育てるものであり、誰でも持ちうる能力なのだ。それゆえに、学習者がもともと自立学習能力を持っていたとしても、行動に移さないこともある。学習に対する意欲が低下すれば、能力を持っても発揮することはない。(青木直子・中田賀之2011 Pp.7-8参照)

3. シドニー大学における授業実践参加学生による自己評価の変化

参加学生に会話授業の初回と最終回時に日本語会話能力の自己評価をしてもらった。そこから、日本語能力と自己評価の結果にある共通点があることがわかった。

まず、参加学生の中でも出席回数の多かった学生 A～D の特徴と変化を以下の表に示す。

表1 「2015年度 シドニー大学 授業実践参加学生」

	特徴	
学生 A	母語：英語 調査時点での日本語学習歴：2年半 専攻：日本語 短期間だが日本（関西）への留学経験があり、日本語学習に対する意欲は強い。しかし、普段の大学での日本語授業の様子を見ると、消極的で、静かに受講していることが多い。初回の時点での会話能力は日本語スタンダード C1～C2 相当である。	授業実践を通して、より積極的に意見を述べ、教師への質問も増した。また、協同学習にも積極的になり、他の学習者への手助けをするようになる。教師への質問の際の日本語が、次第に文章で分かりやすく伝えられるように変化した。
学生 B	母語：中国語 調査時点での日本語学習歴：7年 専攻：コンピューター科学 日本への留学経験は無いが、旅行等での来日経験はある。母語は中国語で、日本語は英語(native level)に次いで3つ目の言語になる。普段の学習態度は消極的ではないが、自ら進んで発言をするような性格ではない。初回の時点での会話能力は C1 相当である。	外見的なモチベーションの変化は少ないように見られたが、教師に指名された際や、グループワークでは積極的に発言するようになる。特に協同学習では、他の学習者に日本語を教えたり、手助けをする場面が多く見られるようになる。
学生 C	母語：英語 調査時点での日本語学習歴：2年4か月 専攻：日本語・中国語 学生 A・B と同じ Japanese6（中級）というレベルではあるが、日本語会話能力はかなり低く、日本語で発言しようとするとフィラー（つなぎ言葉）が不自然なほど多い。しかし、前向きな性格で、積極的に授業に取り組む。初回の時点で会話能力は B1～B2 相当である。	初回と最終回の会話を比較すると、フィラーが少なくなり、より自然な日本語として聞こえるようになったことが最も大きな変化である。教師の訂正や発言に対して、もう一度繰り返すことが少なかったが、授業回数が進むにつれて、自分の言葉で繰り返すように変化した。
学生 D	母語：中国語 調査時点での日本語学習歴：1年8か月 専攻：数学・科学 学生 D のみ Japanese4（初中級）レベルであるため、語彙数など既習項目については他の学生より少ないが、日本語会話能力は、学生 C と同程度である。	参加当初は、英語での発言が多く、日本語の発言が少なかったが、徐々に日本語で話そうという姿勢に変化した。学生 C と同様に、繰り返し行為がみられるように変化した。

続いて、学生A～Dの自己評価の結果を示す。初回の自己評価アンケート項目数は16、最終回の自己評価アンケート項目は同じ16項目に、さらに2項目を加えている（詳細は添付資料1を参照のこと）。

項目に関する回答の段階は、【1できない 2あまりできない 3何とかできる 4できる 5よくできる】の5段階評価である。

【学生A】

まず、初回と最終回の比較として16項目を見ていくと、自己評価の変化のあった項目は、16項目中8項目であった。詳しい項目の内容と結果を整理すると以下ようになる。

項目番号 内容	初回	最終回
⑥友だちになった人と連絡先を教え合うことができる。	4	5
⑩地図を見ながら現在地や目的地がどこか聞いたり答えたりすることができる。	3～4	4
⑪友だちと会うときに、電話で自分がいる場所を簡単に伝えることができる。	3～4	4
⑫自分の国の料理の名前や、おいしいお店の場所などの簡単な情報を、相手に伝えたり、聞いたりすることができる。	4	5
⑬友だちと旅行の計画について話し合うことができる。	4	5
⑭好きなアイドルや有名人について、どんなところが好きなのか、3分程度、伝えたり、聞いたりすることができる。	3～4	4～5
⑮最近見た映画や、読んだ本のだいたいのストーリーを紹介することができる。	3～4	4～5
⑯日本と自分の国の文化の違いなどについて5分以上 話し合うことができる。	3～4	4

学生Aは、全体的に自己評価が高いが、日本への留学経験もあり、客観的に見ても妥当だと判断できる。それでも、8項目全てにおいて能力が上がったと自己評価している。

【学生B】

初回と最終回の比較として16項目を見ていくと、自己評価の変化のあった項目は、16項目中2項目であった。詳しい項目の内容と結果を整理すると以下ようになる。

項目番号 内容	初回	最終回
⑤基本的な敬語表現を使う事ができる。	3	4
⑫自分の国の料理の名前や、おいしいお店の場所などの簡単な情報を、相手に伝えたり、聞いたりすることができる。	4	5

全体的な自己評価の結果を見ると、学生Bは、学生Aよりも更に自己評価が高い。しかし、日本語学習期間は7年になり、日本への留学経験はないものの、今回の参加学生の中でも日本語能力は最も高い。学生Bの評価は客観的に見ても妥当だと言える。その中でも変化のあった2項目で自分の能力が上がったと感じている。

【学生C】

初回と最終回の比較として16項目を見ていくと、自己評価の変化のあった項目は、16項目中3項目であった。詳しい項目の内容と結果を整理すると以下ようになる。

項目番号 内容	初回	最終回
⑤基本的な敬語表現を使う事ができる。	3	5
⑬友だちと旅行の計画について話し合うことができる。	4	5
⑮最近見た映画や、読んだ本のだいたいのストーリーを紹介することができる。	3	5

学生Cは、前節でも述べたが、参加学生の中でも日本語会話能力は低い。しかし意外にも、本人の全体的な自己評価はかなり高かった。この自己評価の結果から考えられることは、学生Cのポジティブな性格にあると考えられる。学生Cは、上手く話すことが出来なくても、毎回の授業を、積極的に、いつも楽しみながら取り組んでいた。自分自身を厳しく評価し、努力していくスタイルの学習者もいるが、学生Cは、自分自身に自信を持たせ、楽しみながら学ぶというスタイルである。全体的に自己評価の高かった学生Cも、自己評価に変化のあった3項目を見ると、能力が上がったと感じている。

【学生D】

初回と最終回の比較として16項目を見ていくと、自己評価の変化のあった項目は、16項目中2項目であった。詳しい項目の内容と結果を整理すると以下ようになる。

項目番号 内容	初回	最終回
⑩地図を見ながら現在地や目的地がどこか聞いたり答えたりすることができる。	3	2
⑮最近見た映画や、読んだ本のだいたいのストーリーを紹介することができる。	2	1

この学生Dの自己評価の結果で注目すべきは、学生A、B、Cと異なる変化となった点である。学

生A、B、Cは、初回と最終回の自己評価項目の中で、自己評価が下がった項目はなかった。しかし、学生Dは、変化のある2項目とも自己評価を下げている。その理由を学生Dに聞くと、まだ会話授業に参加する前は、この2つの項目内容を実際に行った経験がなく、できるだろうと判断したが、実際に会話授業に参加し、日本語を話す機会が増えたと、自分は思っていたよりも出来ないと感じたという。この会話授業を通して、能力がさらに上がったと前向きに感じる学生もいれば、学生Dのように自分自身の日本語能力を厳しく判断しなおす学生もいることが分かった。

ここでは、自己評価項目の中から変化のあった項目のみ紹介しているが、初回の自己評価全体を見ると、学生Aと学生Bは、客観的に見ても妥当な評価をしているのに対して、学生Cと学生Dは、実際の能力よりも過大に評価していた。

つまり、日本語能力の高い学生Aと学生Bは、客観的かつ正確に自分の現段階の日本語能力を把握できているが、日本語能力に伸び悩んでいた学生Cと学生Dは、客観的な視点から正確に自分の日本語能力を把握できていない傾向がみられた。

この“能力の低い人ほどその事実に気づいていない”という認知バイアスは、心理学者 David Dunning と Justin Kruger にちなんで、ダニング＝クルーガー効果 Dunning-Kruger effect として知られている。

Dunning&Kruger (1999) の研究によると、能力不足の人は自己を過大評価し、現実と理想の実績に差があると気づかないため、改善する必要性を感じないという。そして、彼らは能力不足の人でも、自分の能力を正確に測る技術を教われれば、能力を伸ばせることも示している。

我々はこれまで初等、中等、高等教育を通して、数えきれないほどのテストや試験を受け、その結果を見てきた。その結果を見れば、現在の自分に何が欠けており、何が必要なのか、見えてくるものだろう。

ではなぜ、能力不足の人は能力が足りなかった経験から学ぶことができないのか。その要因として、Dunning&Kruger (ibid.) はいくつかの仮説を立てている。まず第一に、普段の生活の中では他の人から否定的なフィードバックを受ける機会が非常に少ないということだ。第二に、仮に否定的なフィードバックを受けたとしても、なぜ誤ったのかを正確に

理解する必要があるからだ。何かに失敗したとき、本当は能力不足だったのに、体調が悪かったとか、問題が良くなかったなど、他の要因のせいにすることは簡単である。そして第三に、他者の能力をただ正しく評価できていないということだ。他者の才能、能力を目にしても、それに気づかなければ、自分の相対的な能力も正確には判定できない。以上の要因を考えると、なぜ能力不足の人はその事実に気づかないのかが見えてくる。

もちろんオーストラリアという日本語への接触機会の少ない環境では、日本語を使用する場面も少なく、初回の自己評価の時点で、正確に自己評価することは容易ではないかもしれない。しかし、興味深いことは、今回行った自己評価の結果を比較すると、日本語会話能力が学生A・Bよりも低かった学生Dは、初回の自己評価では実際の能力よりも高く評価していたが、最終回の自己評価を見てみると2項目において評価を下げている。これは、実際に会話授業を受けて、自分の能力を正確に把握したと考えられる。

今回の参加学生は、オーストラリアでも優れた大学に入学している学生である。彼らのほとんどが2つの専攻をもち、日々勉学に追われている。そのため、自律学習能力も高い。だからこそ、参加学生全てがこの Dunning&Kruger (ibid.) の考える要因に当てはまるかについては、研究を深めなければならないが、非常に興味深い結果である。この新たな発見を更に深く研究するため、本学においても日本語学習者を対象に調査を行った。

続いて、本大学における日本語学習者の自己評価について見ていく。

4. 本学における日本語学習者の自己評価の変化

ここまで、オーストラリア・シドニー大学における日本語学習者の自己評価の変化と自律学習について述べてきた。続いて、本学における日本語学習者の自己評価の変化について見ていく。まず、2017年度の学生E～Iの特徴と変化を以下の表に示す。

続いて、学生E～Iの自己評価の結果を示す。

初回の自己評価アンケート項目数はシドニー大学での授業実践時と同じ16項目である。3か月後に実施した自己評価アンケート項目でも、同じ16項目に、さらに2項目を加えている（詳細は添付資料1を参照のこと）。

表2「2017年度 本学 日本語学習者」

	特徴	変化
学生 E	母語：中国語 母国での日本語学習歴：2年 専攻：情報管理と情報システム 大学院入学時点で N2 に合格している。この5名の中では最も日本語運用能力が高いが、入学後の会話試験の結果は、B1～B2 相当である。	控えめな性格からか、入学当初は自ら発言するような場面はあまり見られなかった。しかし徐々に、自分の伝えたいことや、友人の言いたいことを伝えようと発言するようになり、授業の中でも自信を持って発言するようになる。
学生 F	母語：中国語 母国での日本語学習歴：2年 専攻：コンピューター科学と技術 大学院入学時点で N2 に合格しているが、入学後の会話試験の結果は、A1 相当で、質問に単語で答えることが多い。	入学当初は、自分の思っていたよりも、言いたいことを日本語で伝えることができないという事に気付き、もどかしさを感じているようだった。しかし徐々に、間違いを恐れず発言するようになる。
学生 G	母語：中国語 母国での日本語学習歴：2年 専攻：コンピューター科学と技術 入学後の会話試験の結果は、A1～A2 相当である。 語彙がかなり限られており、学生 F と同様に質問に対して単語で答えることが多い。	入学当初は、言いたいことはあるが、日本語の問題から伝えることができないというもどかしさを感じているようだったが、次第に周りの日本語ができる友人に頼るようになる。授業への取り組みは気分の浮き沈みがあるため、意欲的な姿勢と、消極的な姿勢の差が激しい。
学生 H	母語：中国語 母国での日本語学習歴：2年 専攻：コンピューター科学と技術 大学院入学時点では N2 に合格しているが、入学後の会話試験の結果は、A1～A2 相当である。単語での受け答えが多く、手助けを必要とする。	学生 H も学生 G と同様、入学当初は、日本語ができないもどかしさを感じているようだったが、次第に友人に頼るようになる。授業への取り組みも気分の浮き沈みがあり、とても意欲的に取り組むときと、消極的な態度をとるときがある。
学生 I	母語：中国語 母国での日本語学習歴：2年 専攻：コンピューター科学と技術 入学後の会話試験の結果は、A1 相当である。学生 H と同様に手助けが必要。	学生 I はとてもマイペースな性格もあってか、周りとの協同的な学習には抵抗がある様子だった。自己評価と客観的な評価が異なるということに気付かず、次第に日本語関連の授業には参加しなくなった。

【学生E】

まず、初回と3か月後の比較として16項目を見ていくと、自己評価の変化のあった項目は、16項目中11項目であった。詳しい項目の内容と結果を整理すると以下ようになる。

項目番号 内容	初回	最終回
②大学の最初の授業などで、簡単に自己紹介し合うことができる。	4	5
③食事をしながら、「おいしいですね」などと感想を言うことができる。	4	5
④食べ物や飲み物の好き嫌いを聞かれて、答えることができる。	3	4
⑤基本的な敬語表現を使う事ができる。	2	3
⑨週末ヒマかどうか友だちに聞いたり、答えたりすることができる。	3	4
⑩地図を見ながら現在地や目的地がどこか聞いたり答えたりすることができる。	3	4
⑪友だちと会うときに、電話で自分がいる場所を簡単に伝えることができる。	2	4
⑫自分の国の料理の名前や、おいしいお店の場所などの簡単な情報を、相手に伝えたり、聞いたりすることができる。	2	3
⑬友だちと旅行の計画について話し合うことができる。	3	4
⑮最近見た映画や、読んだ本のだいたいのストーリーを紹介することができる。	3	4
⑯日本と自分の国の文化の違いなどについて5分以上 話し合うことができる。	3	4

この結果を見ると、学生Eの初回の自己評価は、客観的な評価と比較しても妥当である。

しかし約3か月後の最終回の自己評価では、かなり自信がついたようだ。この結果は客観的に見ると、若干過大評価にはなるが、学生Eがこのような評価をした要因には、次のことが考えられる。それは、同時期に入学した留学生の中では、最も日本語能力が高かったために、他の学生に様々な場面で頼られることが多く、その経験が自信となったのである。若干の過大評価にはなったが、学生Eの学習意欲は客観的にみても高まっており、入学当初に比べて自信がついたことで、積極的に発言をするようになった。また、更に日本語を勉強しなければならないと感じているようだ。

【学生F】

初回と3か月後の比較として16項目を見ていくと、自己評価の変化のあった項目は、16項目中10項目であった。詳しい項目の内容と結果を整理すると以下ようになる。

項目番号 内容	初回	最終回
②大学の最初の授業などで、簡単に自己紹介し合うことができる。	4	5
③食事をしながら、「おいしいですね」などと感想を言うことができる。	3	4
④食べ物や飲み物の好き嫌いを聞かれて、答えることができる。	5	3
⑤基本的な敬語表現を使う事ができる。	4	3
⑥友だちになった人と連絡先を教えあうことができる。	4	3
⑧明日の授業についてクラスメートに聞いたり、答えたりすることができる。	4	3
⑩地図を見ながら現在地や目的地がどこか聞いたり答えたりすることができる。	4	3
⑫自分の国の料理の名前や、おいしいお店の場所などの簡単な情報を、相手に伝えたり、聞いたりすることができる。	3	2
⑮最近見た映画や、読んだ本のだいたいのストーリーを紹介することができる。	3	2
⑯日本と自分の国の文化の違いなどについて5分以上 話し合うことができる。	4	2

学生Fは、初回の自己評価では若干過大評価しているものの、3か月後の自己評価では、2項目の評価を上げ、8項目の評価を下げている。この自己評価は客観的に見ても妥当であり、自己を正しく評価できるようになったといえる。この自己評価の感想を本人に聞いてみると、来日前は日本語を話す機会があまりなかった為に、自分はある程度日本語能力があると思っていたが、来日後、実際に日本語を使用すると不十分だと感じたとのことだった。そして、更に勉強しなければならないと感じているようだ。

【学生G】

初回と3か月後の比較として16項目を見ていくと、自己評価の変化のあった項目は、16項目中9項目であった。詳しい項目の内容と結果を整理すると以下ようになる。

項目番号 内容	初回	最終回
②大学の最初の授業などで、簡単に自己紹介し合うことができる。	3	5
③食事をしながら、「おいしいですね」などと感想を言うことができる。	4	5
④食べ物や飲み物の好き嫌いを聞かれて、答えることができる。	3	4
⑤基本的な敬語表現を使う事ができる。	2	3
⑥友だちになった人と連絡先を教えあうことができる。	4	3
⑩地図を見ながら現在地や目的地がどこか聞いたり答えたりすることができる。	3	5
⑪友だちと会うときに、電話で自分がいる場所を簡単に伝えることができる。	2	3
⑫自分の国の料理の名前や、おいしいお店の場所などの簡単な情報を、相手に伝えたり、聞いたりすることができる。	3	4
⑬友だちと旅行の計画について話し合うことができる。	3	4

学生Gは、まず初回の自己評価を見ると、若干過大評価している項目と、客観的にも妥当な評価をしている項目にわかれた。その3か月後の自己評価を見ると、8項目を上げ、1項目を下げている。変化のある項目の内容を見ていくと、項目②③④は客観的に見ても妥当であるが、項目⑥は客観的に見ると過小評価であり、その他の項目⑤⑩⑪⑫⑬については過大評価していた。

学生Gは、自己評価の中で、妥当な評価、過小評価、過大評価のものが混在している。つまり、自己の能力に気付き、正しく評価することが3ヶ月では難しかったようだ。

【学生H】

初回と3か月後の比較として16項目を見ていくと、自己評価の変化のあった項目は、16項目中8項目であった。詳しい項目の内容と結果を整理すると以下ようになる。

項目番号 内容	初回	最終回
⑤基本的な敬語表現を使う事ができる。	2	3
⑦友だちに好きな料理は何か聞いたり、答えたりすることができる。	4	5
⑧明日の授業についてクラスメートに聞いたり、答えたりすることができる。	2	3
⑪友だちと会うときに、電話で自分がいる場所を簡単に伝えることができる。	1	2
⑫自分の国の料理の名前や、おいしいお店の場所などの簡単な情報を、相手に伝えたり、聞いたりすることができる。	3	4
⑭好きなアイドルや有名人について、どんなところが好きなのか、3分程度、伝えたり、聞いたりすることができる。	3	5
⑮最近見た映画や、読んだ本のだいたいのストーリーを紹介することができる。	1	2
⑯日本と自分の国の文化の違いなどについて5分以上 話し合うことができる。	3	4

学生Hも学生Gと同様、初回の自己評価では、若干過大評価している項目と、客観的にも妥当な評価をしている項目にわかれた。しかし、3ヶ月後の自己評価では、8項目の評価を上げ、評価を下げた項目はなかった。実践授業の様子を観察していても、日本語で相手に伝えることが難しいような場面が度々みられ、周りに助けを求める場面も多かったが、自己評価としては自信がついたのか、このような結果になった。

【学生I】

まず、初回と3か月後の比較として16項目を見ていくと、自己評価の変化のあった項目は、16項目中8項目であった。詳しい項目の内容と結果を整理すると以下ようになる。

項目番号 内容	初回	最終回
②大学の最初の授業などで、簡単に自己紹介し合うことができる。	4	5
④食べ物や飲み物の好き嫌いを聞かれて、答えることができる。	4	5
⑧明日の授業についてクラスメートに聞いたり、答えたりすることができる。	3	4
⑩地図を見ながら現在地や目的地がどこか聞いたり答えたりすることができる。	3	5
⑪友だちと会うときに、電話で自分がいる場所を簡単に伝えることができる。	3	4
⑬友だちと旅行の計画について話し合うことができる。	3	4
⑭好きなアイドルや有名人について、どんなところが好きなのか、3分程度、伝えたり、聞いたりすることができる。	3	4
⑮最近見た映画や、読んだ本のだいたいのストーリーを紹介することができる。	3	4

学生Iは、初回と3ヶ月後の自己評価をともに過大評価している。とてもマイペースな性格で、周りとの協同的なペアワークやグループワークに消極的だったからか、日本語を積極的に話す場面が少なかったため、自己の日本語運用能力に気づきにくかった可能性もある。しかし、徐々に日本語関連の授業には参加しなくなったため、これ以上の追究はできない。

ここでは学生Eから学生Iまで、自己評価の変化があった項目を中心に紹介してきたが、この結果を見ると、非常に興味深いことがわかる。

まず、本学の学生とオーストラリア・シドニー大学の学生に、同一の質問項目の自己評価アンケートを行った。この質問項目は、JFスタンダードより、会話能力に関する項目の中からレベルが徐々に高くなるよう選定した。

客観的な学習者の会話能力としては、学生Bが最も高く、続いて学生A、さらに学生C・D、学生E、そして学生F・G・H・Iという順である。

初回の自己評価と客観的な日本語運用能力を比較した結果、初回の時点で妥当な自己評価をしていたのは学生A・B・Eである。学生Cは先ほども述べたように当人の性格が関係していると考えられ、また学生F・G・H・Iと比べると、自己評価と客観的評価の差は僅かである。学生Dは、初回の自己評価は若干過大評価をしていたが、最終回の自己評価では妥当な自己評価ができるようになった。学生Eは初回の自己評価は正しく評価していたが、3か月後の評価では若干過大評価していた。しかし、これに関しても先ほども述べたように周りの環境が影響していると考えられる。学生Fは、学生Dと同様に、初回の自己評価こそ過大評価していたが、3か月後の評価では正しく評価できるようになった。学生G・H・Iの自己評価は、学生A～Eと殆ど同程度、あるいは彼ら以上に過大評価している項目もあった。

日本語運用能力がまだ不十分である学習者の自己評価が非常に高い。先ほども述べたように、この“能力の低い人ほどその事実に気づいていない”という認知バイアス“ダニング＝クルーガー効果”が本学の日本語学習者を対象にした調査でより一層あてはまったのではないだろうか。特に、オーストラリアは、学習環境として普段日本語に接触する場面が少ないが、日本では普段の生活から日本語に接触するため、より自分自身の運用能力に気づきやすいと思われた。そのため、初回の調査では、双方とも

日本での学習経験が無いという理由で実際の運用能力を判断しづらかったことは理解できるが、授業実践後の自己評価でも、本学の学生5名中3名が自分の実際の能力に気付かず、高く評価していた。さらに言うならば、この5名の中でも自己をある程度正しく評価できるようになった2名の学生は、学習に対するモチベーションが高まり、前向きに取り組む姿勢が多く見られたことが印象的である。この結果は非常に興味深いといえるだろう。

5. 考察

ここまで、オーストラリア・シドニー大学での日本語学習者と、本学の日本語学習者の自己評価を、約3ヶ月間という期間でどのような変化があったのかを見てきた。この2つの調査は、ともに筆者の授業実践を受ける前と受けた後での変化を比較している。筆者の授業実践は、読む・聞く・書く・話すという4つの力の重要性を十分理解したうえで、その中でも話す力に重点を置き、指導を行った。

シドニー大学での授業実践の内容は、①自己紹介、研究の説明、自己評価アンケート、グループインタビュー、言語ゲーム②アニメ・マンガ③日本の音楽とアイドル文化④関西弁1⑤書道⑥旅行の計画を立てる⑦関西弁2（当初の計画にはなかったが学生の要望で急遽変更）⑧アンケート、グループインタビューである。

本学の授業実践の内容は、シドニー大学での授業実践内容はそのままに、難易度を本学学習者に合わせて変更し、実践を進めたが、まずは自己を正しく評価できる力を身につける必要があると考え、自己評価のアンケート項目を意識した日本食（食文化）の授業を加えるなど、日常生活の様々な場面を想定したロールプレイを取り入れた。

今回の授業実践の調査対象者である学生A～I（学生A～Dはシドニー大学における日本語学習者、学生E～Iは本学における日本語学習者）の約3ヶ月間の変化を整理すると以下ようになる。

表4 「日本語学習者 A～I 自己評価・自律学習能力・学習意欲の変化 まとめ」

	日本語学習者の自己評価 授業実践前 → 後	観的に判断される 自律学習能力 授業実践前 → 後	学習意欲
学生A	正しく評価 → 正しく評価	高い → 高い	高まった
学生B	正しく評価 → 正しく評価	高い → 高い	高まった
学生C	少し過大評価 → 少し過大評価	高い → 高い	高まった
学生D	少し過大評価 → 正しく評価	高い → 高い	高まった
学生E	正しく評価 → 少し過大評価	低い → 少し高まる	高まった
学生F	過大評価 → 正しく評価	低い → 少し高まる	高まった
学生G	過大評価 → 過大評価	低い → 低い	どちらともいえない
学生H	過大評価 → 過大評価	低い → 低い	どちらともいえない
学生I	過大評価 → 過大評価	低い → 低い	どちらともいえない

シドニー大学と本学において、それぞれ約3か月間という短期間の調査ではあるが、以上のような結果を得ることができた。この結果を分析すると次のようなことが言える。

まず、授業実践前に、既に自己を正しく評価していた学生は自律学習能力が高い傾向にあることが分かった。次に、授業実践後も変わらず、客観的な評価と比べて若干過大評価していた学生は、自律学習能力は高く、自分に自信を持たせて「できる!」と思うことで学習意欲を高めていこうとする特徴が見られた。また、授業実践前は正しく評価していたが、授業実践後は若干過大評価をした学生は、授業や周りの環境によって自信をつけたことで学習に対する積極的な姿勢が多く見られ、自律学習能力にも変化が見られた。さらに、授業実践を通して自らの能力に気づき、自己評価を正しく行うようになった学生は、もともと自律学習能力の高かった学生と、授業実践を通して高まった学生がいた。そして、授業実践後も変わらず、客観的な評価と比べて、かなり過大評価していた学生は、自らの能力に気づかず、自律学習能力には変化が見られなかった。

今回の授業実践を通して、もともと正しく自己評価を行っていた学生は2名、自己評価に変化のあった学生は4名である。この6名は授業実践を通して日本語学習への意欲が高まり、授業にも積極的な姿勢で取り組む場面が多く見られた。

また授業実践後も、シドニー大学の学生全員が「これから、このような授業を機会があれば、とりたいたいですか?」という質問に対して「とりたい」と

回答し、「この授業を他の学生にもすすめたいですか?」という質問に対しても「すすめたい」と回答している。本学の学生も自己評価に変化がみられた学生2名は「もっと勉強しなければならない」「日本語で自分の考えをきちんと伝えられるようになりたい」など学習意欲が高まり、授業実践後も引き続き、日本語学習に積極的に取り組む姿勢が見られた。しかしながら、約3か月間の授業実践では正しく自己評価できなかった学生は、自身の本来の能力に気づかず、自律学習能力にも変化は見られなかった。筆者は、この授業実践の中で、「あなたは最初の自己評価で、この項目を～のように評価していましたが、実際に今日の授業を受けてみてどうですか?実際の能力はどうでしたか?」などといった直接的に自分自身の自己評価を意識させるような言動は行っていない。しかし、アンケート項目の内容を実際に授業の中に取り入れ、学生たちに経験させた。

なぜ直接的な言動を行わなかったのか、その理由としては2つある。まず、教師が直接的な働きかけを行わずとも自己の能力に気づき、客観的な視点で判断できるのか自律学習能力を調査する目的があった。そして、個人教授ではない授業の中で、一人一人に他の学生の前で、個人の評価、特にマイナスな評価について述べることは学習者の意欲を低下させる恐れがあった。これらの理由から直接的な言動は避けた。しかし、間接的な働きかけや指導では自らの能力に気づかない学習者もいた。

これまで筆者は、日本語運用能力を高めるには、自己を正しく評価したうえで、学習者自らが、どの

ようにモチベーションを高め、どのような学習方法が適しているのかを判断できることが必要であると考えてきた。しかし、間接的な指導では気づかない学習者に対しては、直接的な指導も行う必要性を感じた。しかし、直接的な指導で注意すべきことは、学習者の意欲を低下させないことである。プラスの評価や学習者の長所、優れている点も気づかせながら、学習者が素直に自分自身の現段階の能力と向き合い、冷静に学習方法を考えられるよう指導することが重要である。

6. おわりに

本稿では、シドニー大学と本学の日本語学習者9名を対象に、学習者自身の自己評価から見える自律学習能力や学習意欲の関係性について述べてきた。考察でも触れたように、日本語運用能力を高めるには、自己を正しく評価したうえで、学習者自らが、どのようにモチベーションを高め、どのような学習方法が適しているのかを判断できることが必要である。しかし、“能力の低い人ほどその事実気づいていない”という認知バイアスもまた、学習意欲にとっては重要なことなのかもしれない。勉強すればするほど、自信がなくなっていく可能性もある。自己の能力に気づいたことで自信をなくし、間違うことを恐れて、学習に対する姿勢が消極的になってしまっては意味がない。特に、内向的な性格の学習者は、言語学習において積極的に目標言語を使用する姿勢が弱く、運用能力を伸ばすのに時間がかかる。勉強は大切だが、「正しく日本語を使うためにまず勉強する」ではなく「間違いを恐れず日本語を使いながら並行して勉強する」ことも重要なのである。

本稿での研究対象者数は9名であったが、質的に分析したことで、学習者の自己評価から自立学習能力や学習意欲など、より深く日本語学習者の特徴や、その指導方法について考えることができた。今後の課題として、現段階では研究対象者数が少ないために、今回の結果だけでは、まだ日本語運用能力を伸ばす指導として断定は難しいと考えられるため、今後さらに対象者数を増やして量的分析も行わなければならない。しかし、今回明らかになった点を踏まえて、今後も日本語学習者の日本語運用能力を伸ばす指導方法について探求を続けたい。

参考・引用文献

- 青木直子（2005）「自律学習」『新版日本語教育辞典』日本語教育学会（編）
- 青木直子・中田賀之（2011）『学習者オートノミー 日本語教育と外国語教育の未来のために』ひつじ書房
- 伊藤崇・大和隆介（2005）「コミュニケーション活動と文法指導が融合したメタ認知活動を伴う授業の実践とその効果に関する研究」『岐阜大学教育学部研究報告 教育実践研究 第7巻』岐阜大学, Pp.181-197
- 市川伸一（1995）『学習と教育の心理学』岩波書店
- 片山智子（2012）「日本人学生による学習自習室での日本語会話サポートの試み」『Polyglossia: the Asia-Pacific's voice in language and language teaching 22』立命館アジア太平洋研究センター, Pp.185-195
- 小塩真司・西口利文（2009）『心理学基礎演習 Vol.2 質問紙調査の手順』ナカニシヤ出版
- 近藤ブラウン妃美（2012）『日本語教師のための評価入門』くろしお出版
- 佐藤慎司・熊谷由理（2010）『アセスメントと日本語教育 新しい評価の理論と実践』くろしお出版
- 斉藤ひろみ（1998）「自律的学習能力を養うために教師は何ができるか」『お茶の水女子大学日本言語文化学会 言語文化と日本語教育 Vol.16』お茶の水女子大学, Pp.1-11
- 三宮真智子（2009）『メタ認知 学習力を支える高次認知機能』北大路書房
- 三宮真智子（2004）「思考・感情を表現する力を育てるコミュニケーション教育の提案：メタ認知の観点から」『鳴門教育大学学校教育実践センター紀要 19』鳴門教育大学, Pp.151-161
- 高屋敷真人（2013）「モジュール型教材を利用した中級日本語会話練習一教室内と教室外の言語活動の統合に向けて」『関西外国語大学留学生別科 日本語教育論集23号』関西外国語大学, Pp.131-146
- 館岡洋子（2010）「なぜ協働するのかー教育実践の場における協働の意義ー」『日本教育心理学会総会発表論文集 (52)』日本教育心理学会, Pp.216-217
- 谷口直隆（2010）「『適応的なメタ認知能力』の育成を目指したコミュニケーション教育の提案」『全国大学国語教育学会 国語科教育 68』全国大学国語教育学会, Pp.19-26
- 富阪容子（2007）「自己評価とメタ認知ストラテジー

一留学生面接調査の結果分析から一」『言語と文化 11』甲南大学, Pp.139-151

中井陽子 (2011) 「メタ認知能力を高めるための教育実践—映像を活用した会話分析活動と運用活動の融合—」『電子情報通信学会技術研究報告. HCS, ヒューマンコミュニケーション基礎 111 (190) 一般社団法人電子情報通信学会』電子情報通信学会, Pp.67-72

中川千恵子 (2014) 「学習者の自律学習を目指した発音指導」『日本語教育方法研究会誌21 (1)』日本語教育方法研究会, Pp.98-99

西島順子 (2013) 「アカデミックな場における対話口頭表現能力の Can-do Statements を用いた枠組作成の試み」『同志社大学 日本語・日本文化研究 第11号』同志社大学, Pp.69-90

花田敦子 (2016) 「学部留学生の学習におけるメタ認知活性化の試み—初年度日本語クラスを対象に—」『崇城大学紀要 45』崇城大学, Pp.197-203

法貴寿子 (2003) 「内省活動の分析に関する一考察—日本語中級学習クラスにおける試み—」『創価大学別科紀要15』創価大学, Pp.68-83

真嶋潤子 (2010) 「CEFR における評価とアセスメント」佐藤慎司・熊谷由理 編 (2010) 『アセスメントと日本語教育 新しい評価の理論と実践』くろしお出版 Pp.19-43

宮崎里司・J.V. ネウストプニー (1999) 『日本語教育と日本語学習—学習ストラテジー論にむけて—』くろしお出版

レベッカ L. オックスフォード著 穴戸通庸・伴紀子訳 (1994) 『言語学習ストラテジー 外国語教師が知っておかなければならないこと』凡人社

= Oxford, R.L. (1990) *Language Learning Strategies*, Newbury House

language methods course, *Foreign Language Annals*, 18 (4), Pp.333-340

Horwitz, K. E. (1987) Survey student beliefs about language learning, In A.Wenden & J.Rubin (Eds.), *Lerner strategies in language learning*, Pp.119-129, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

John H. Flavell (1976) Metacognitive aspects of problem solving, In L.B.Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*, Pp.231-236, Hillsdale, NJ: Erlbaum

Justin Kruger and David Dunning (1999) Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments, *Journal of Personality and Social Psychology*, 77 (6), Pp.1121-1134

Likert, R. (1932) *A Technique for the Measurement of Attitudes*, New York University Archives of Psychology No.140

Robert Gardner (1985) *Social Psychology and Second Language Learning The Role of Attitudes and Motivation*: Edward Arnold.

インターネットによる文献・資料

国際交流基金 JF 日本語教育スタンダード概要 H P
<https://jfstandard.jp/>

英語 参考文献一覧

Canale, M. & Swain, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics*, 1, Pp.1-47

David Nunan (1991) Communicative Tasks and the Language Curriculum, *TESOL Quarterly*, 25 (2)

Dane Bertram (2008) Likert Scales... are the meaning of life, Topic report

Horwitz, K. E. (1985) Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign

添付資料 1 「自己評価アンケート 16項目 + 2 項目 項目内容」

1	自分の国、自分の名前を日本語で書くことができる。
2	大学の最初の授業などで、簡単に自己紹介し合うことができる。
3	食事をしながら、「おいしいですね」などと感想を言うことができる。
4	食べ物や飲み物の好き嫌いを聞かれて、答えることができる。
5	基本的な敬語表現を使う事ができる。
6	友だちになった人と連絡先を教えあうことができる。
7	友だちに好きな料理は何か聞いたり、答えたりすることができる。
8	明日の授業についてクラスメートに聞いたり、答えたりすることができる。
9	週末ヒマかどうか友だちに聞いたり、答えたりすることができる。
10	地図を見ながら現在地や目的地がどこか聞いたり答えたりすることができる。
11	友だちと会うときに、電話で自分がいる場所を簡単に伝えることができる。
12	自分の国の料理の名前や、おいしいお店の場所などの簡単な情報を、相手に伝えたり、聞いたりすることができる。
13	友だちと旅行の計画について話し合うことができる。
14	好きなアイドルや有名人について、どんなところが好きなのか、3分程度、伝えたり、聞いたりすることができる。
15	最近見た映画や、読んだ本のだいたいのストーリーを紹介することができる。
16	日本と自分の国の文化の違いなどについて5分以上 話し合うことができる。
17	今までどんな言語を勉強したことがあるか、その言語の何が難しく何が簡単だったかなど、友だちと短い言葉で話し合うことができる。
18	友だちとお互いの異文化体験について話したり、意見を交換したりすることができる。